指導計画作成過程にみる保育者の専門性に関する一考察
―　教育実習生の指導計画添削に着目して　―

A Study about Expertise of Preschool Teacher on Making Teaching Plans
with a Focus on the Correction of Student Teacher's Teaching Plans

尾　山　祥　子
Shoko OYAMA

【要旨】

本稿の目的は、指導計画作成にあたっての保育者独自の視点を明らかにし、子どもの育ちを支える保育者の専門性がどのようなものであるかを検討することである。教育実習生の指導計画14例を取り上げ、指導計画作成過程における指導担当保育者の添削・記述を対象とし、SCAT（Step for Coding and Theorization；大谷、2008, 2011）を用いて、質的データ分析を行った。

その結果、指導計画作成過程における保育者の専門性として、（１）焦点化された視点の活用、（２）子どもの姿や空間に関する具体的な想定、（３）主体的存在としての子ども観と保育者の役割の理解、（４）指導計画のなりたちの理解と特定の形式の存在の４点が示唆された。

キーワード　：指導計画、保育者の専門性、作成過程、質的分析、SCAT

１．問題と目的

1948（昭和23）年に、幼稚園・保育所・家庭における幼児教育の手引として刊行され、幼稚園教育要領の前身でもある「保育要領」では、幼稚園教育の目標達成に向けて「あくまでも、その出発点となるのは子供の興味や要求」であると明記している。また、教師は、幼児の発達に即して「幼児自身の中にあるいろいろのよき芽ばえが自然に伸びていく」ように、「幼児の活動を誘い促し助け、その生長発達に適した環境をつくることに努めなければ」ならず、そのためには、「幼児期の特質をよくわきまえ、ひとりびとりの幼児の実情を十分に知っていなければならない」と保育者の果たすべき役割についても述べている。

ここで示された内容は、今日の幼児教育の根幹を成す基本的な姿勢や保育者の役割に大きく通じている。現行の幼稚園教育要領では、「幼稚園教育の基本」において、幼児期における教育を「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」であり、学校教育法に定められた幼稚園の目的を達成するために「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであること」と示している。そして、幼稚園教育における「幼児の主体的な活動」や「遊びを通しての指導」、「幼児一人一人の特性に応じた発達の課題に即した指導」の重要性などを挙げている。

このように、幼児教育では予てより幼児期の発達特性から、子どもを取り巻く環境や子ども一人

一人の課題への理解、主体的な活動に基づいて必要な体験を獲得していくこと等が、極めて重要視されてきたと言える。

そこで、そのような保育実践を積み重ねるにあたって欠かすことのできないものが、指導計画である。現行の幼稚園教育要領が語る子どもの遊び、学びの源泉となる遊びは、保育者が主導し、スムーズに進めて終わるようなものではない（大井・熊田・向出、2014）のと同時に、子どもそれぞれの動きに任せて思い思いに遊ぶ経験だけでは、望ましい発達を促すことを期待するのは難しい。指導計画には、年、期、月などの長期的な見通しをもったものと、週や日などの短期的なものがある。幼児にとって必要な体験を、保育のなかで着実に獲得していくことができるように、さまざまな見通しをもって立てられた具体的な計画のなかで、意図的に活動が展開されていかなければならない。

指導計画の作成にあたっては、幼稚園教育要領、保育所保育指針ともに、子ども一人一人の発達の理解や具体的な活動の設定、適切な環境構成、反省・評価の必要性等が重要であることを謳っている。また、長廣・加藤・尾崎（2005）によると、「その実践を通して乳幼児の豊かな発達を保証するためには、遊びによって何が育つのか（目標）、年齢にあった遊び（内容）、どのように指導するのか（指導法）、実践の成果をどのように評価するのか（評価）といった４つの枠組みに基づく保育計画を作成することが重要である。」また、子どもが経験する内容であるとともに、教師が指導する内容である「指導内容」を考えるときには、教育課程に基づいた長期の指導計画に、目の前の子どもの姿を照らし合わせて捉え直すことが重要である（松延、2013）。このように、保育において欠かすことのできない指導計画の作成にあたっては、保育者に独自の専門性が求められると考えられる。幼児一人一人への適切な理解に基づき、指導計画を構成する「ねらい」や「内容」、「環境」、「保育者の指導」等といった各項目に対して、きめ細やかな見通しを立て配慮していくことが必要であり、作成する保育者それぞれの力量や、保育観・子ども観などと呼ばれるものがあらわれる過程であると考えられる。

しかしその一方で、実際の保育現場では、指導計画の重要性を理解しながらも、保育者が十分にその作成に取り組めていない現状がある。大部分の保育者は何らかの形で指導計画を作成しながらも、週や日の計画といった、もっとも個々の子どもに応じた計画がなされなければならないものが、学年の代表者や主任など、担任以外の者によって計画が作成されているという実態がある（奥山・山名、2006）。

保育者の専門性については、これまで子どもを取り巻く環境の変化に応じて、幼稚園教育要領が改訂され、そのなかで保育者に求められる資質や果たすべき役割の変化に応じて、多様化してきた（浜口、2014）。保育所保育指針解説書では、保育士の専門性として、「①子どもの発達に関する専門的知識をもとに子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術、③保育所内外の空間や物的環境、様々な道具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術、④子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術、⑥保護者等への相談・助言に関する知識・技術

など」が挙げられており、保育者に求められる専門性が多岐にわたっていることが読み取れる。

しかし、実際の保育において、具体的にこれらの専門性がどのように発揮されているのかについては、保育者独自の漠然とした感覚、言い換えれば、保育者の「カン」として括られたまま、また「保育のこつ」というキーワードに集約されその実態が明確にされないまま、保育の世界で頻繁に語られているという問題がある（真宮・川上・赤井、2004；源、2008）。

そこで本稿では、指導計画作成過程に着目することによって、保育者の指導計画作成にあたっての専門性がどのようなものであるかを明らかにしていきたい。とは言え、園によって指導計画の様式は様々であり、それぞれを同じ枠組みと見なしてそれらを比較、検討することは困難である。また、保育者自身が立案し完成した指導計画よりも、他者が作成した指導計画への指導や助言に、保育者の保育観や専門性がより顕著にあらわれるのではないかと考えた。そこで分析の対象として、教育実習生が作成した指導計画への「保育者の添削・記述」を設定し、指導計画作成にあたっての保育者独自の視点を明らかにし、子どもの育ちを支える保育者の専門性がどのようなものであるのかを検討することを目的とする。

２．方法

２-１．分析の対象

本学院では、２年次の６月と11月に２週間ずつの計４週間、同一の幼稚園で幼稚園教育実習を行う。本稿では、2016年度の６月６日～６月18日に行われた前半の幼稚園教育実習において、指導計画を作成して責任保育を行った学生のうち、指導担当保育者の添削・記述が紙面上に残っている指導計画14例を取り上げた。それら指導計画作成過程における学生の記述に対する指導担当保育者の添削・記述の内容を分析の対象とする。

２-２．分析の方法

本学院指定の指導計画は、主に「幼児の姿」、「ねらい」、「内容」、「時間」、「環境の構成」、「幼児の活動」、「指導・援助の留意点」、「感想・反省」、「ご指導」の９項目から成り立っている（図１）。そのなかから、指導計画に指導担当保育者の添削、あるいは記述のあった「幼児の姿」、「ねらい」、「内容」、「環境の構成」、「幼児の活動」、「指導･援助の留意点」の６項目を取り上げた。項目ごとに、学生の記述とそれに対する保育者の添削をまとめ､SCAT（Step for Coding and Theorization;大谷、2008, 2011）によって質的データ分析を行った。

SCATは､〈１〉データの中の着目すべき語句､〈２〉それを言いかえるためのデータ外の語句､〈３〉それを説明するための語句、〈４〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく４ステップコーディングと､〈４〉のテーマ･構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である。

この手法の特徴は、比較的小規模の質的データ分析にも有効であることである。しかし、本稿で取り扱うデータは、小さなテキストデータが多く、また複数の保育者の記述を項目ごとに分析する必要があったため、福士・名郷（2011）の開発したSCATの活用法を参考にした。切片化したデータをグループ化した上で言い換え、概念化し、最終的に一つのストーリーラインとなるよう分析を

行った。

月　　日（　）　　組　　歳　　名（男児　　名・女児　　名）　欠席（　　名）			
幼児の姿			
ねらい			
内容			
時間	環境の構成	幼児の活動	指導・援助の留意点

図１　奈良保育学院指定の指導計画

３．結果と考察

指導計画14例それぞれの活動内容及び対象クラス年齢とねらいは表１の通りである。なお、表１の番号は、以後の表中の番号に対応する。また、表２～７では「･」を実習生の記述（表５を除く）、「●」を指導担当保育者の添削・記述、［　］を筆者補足で表わす。

表１　指導計画の活動内容及び対象クラス年齢とねらい

	活動の内容	年齢	ねらい
1	歌唱指導（しゃぼんだま）	３歳児	○友達と一緒に歌を歌うことを楽しむ。
2	制作（ぴょんぴょんがえる）	３歳児	○身近な素材を使って、季節に合った製作をし、友達と遊ぶことを楽しむ。
3	制作（忍者ベルト）→ダンス	５歳児	○忍者のイメージを膨らませながら、作品作りを楽しむ。 ○友達と一緒に忍者になりきる楽しさを味わう。
4	手遊び、絵本の読み聞かせ	４歳児	○友だちと一緒に、手遊びや絵本の楽しさを味わう。
5	新聞紙遊び	３歳児	○新聞紙に触れ、遊ぶ楽しさを知る。
6	制作（紙コップカエル）	４歳児	○季節の小動物に親しみを持つ。
7	歌唱指導（にじ）	５歳児	○「虹」の歌に興味をもち、歌う楽しさを味わう。
8	制作（魚）→魚釣り遊び	５歳児	○自分なりにイメージを膨らませ、表現することを楽しむ。 ○自分で考えて、道具や体の向きなどを工夫して遊びに取り組もうとする。
9	制作（ストローロケット）	３歳児	○身近な素材を使って玩具を作ることに興味を持つ。 ○自分の作った玩具で遊ぶことを楽しむ。
10	歌唱指導（おたまじゃくし）	３歳児	○新しい歌を覚え、楽しく歌を唄う。
11	歌唱指導（おたまじゃくし）	３歳児	○新しい歌を知る楽しさ、歌う楽しさを知る。 ○おたまじゃくしがカエルに成長することで、生き物も成長していることが分かり生き物を大切にする。

12	制作（自分だけの傘）	３歳児	○梅雨を感じ、工夫して自分の傘を表現する。 ○折り紙をちぎる感覚を楽しむ。
13	パネルシアター→なりきり遊び	３歳児	○クイズを楽しみ、正解する喜びを感じ、動物への興味・関心を深める。
14	手袋シアター	３歳児	○お話を聞き、カレーパーティーに期待を持つ。 ○友達と一緒に手袋シアターを見ることを楽しむ。

表２　「幼児の姿」の添削・記述例

1	・身近な自然物に気付き、関心を持って見る。 ・気付いたことや知らせたいことを友達や保育者に言葉で伝えようとする。 ●うたに関するものを書く。
4	・手遊びをし、顔の表情を見て楽しむ。 ・絵本を見て、知っている物等に指をさす。 ・絵本を真剣に見る子どもや友だちと話をする子どもがいる。 ●子どもの姿を書く。
7	・［ 空欄 ］●行事に出演した経験から合唱することの楽しさを感じている。また、少し長い歌も覚えられるようになり、表情豊かに歌う姿が見られる。
9	・［ 空欄 ］●３歳児の発達の特徴を踏まえ、子どもの様子を書いて下さい。
14	・絵本に興味や関心を持ち、集中して見る。●教師に「読んでほしい」という姿、喜んで聞く姿等…が見られる。 ・友達と遊びを共有し、連合遊びをする姿が見られる。●遊び、友達［ に関わる内容を項目を分けて書くよう指摘。］

【「幼児の姿」のストーリーライン】

保育者は、日々子どもの細やかな観察のなかで、具体的な姿の捉えを行っている。そして、そこから子どもの思いを具体的に理解し、意欲を活動へつなげられるよう、活動内容に留意していると考えられる。保育者には、適切な発達特性の理解を出発点とした、育ちに影響する要因の認識や育ちを捉えるための着眼点があると考えられ、子どもの育ちを捉えるにあたっては、それらを活用している。

「幼児の姿」項目への記入にあたっては、項目の趣旨に応じた記述を求めているとともに、具体的な子どもの姿を想起し、活動設定の相応性が明確に担保されるよう、活動内容とのつながりを意識している。また、内容に関しては、焦点化された複数の視点に基づき、子どもの姿を記述している。また、語句の扱いにおいては客観的な記述が望まれているとともに、そこには保育者の肯定的な子ども観があらわれている。その他に、分類に応じた表記の存在がある。

表３　「ねらい」の添削・記述例

1	・しゃぼん玉に興味を持つ。●削除 ・友達と音楽に合わせて歌うことを楽しむ。●「一緒に歌を」
3	・忍者になるという目的のもと、イメージを膨らませながら自分なりの作品作りを楽しむ。●忍者のイメージを膨らませながら作品作りを楽しむ。
6	・季節の動物に親しみを持つ。●「小動物」
7	・「虹」ついて興味や関心を持つ。●「虹」の歌に興味をもち、歌う楽しさを味わう。（ねらい１本でいいと思います） ・友達と新しい歌を歌うことの楽しさを味わう。●削除

14	・カレーパーティーに期待を持てるようにする。●お話を聞く。 ・友達と一緒に楽しんで手袋シアターを見る。●［「楽しんで」は削除。］「見ることを楽しむ」

【「ねらい」のストーリーライン】

保育者は、「ねらい」の設定にあたって、活動過程の重要性に留意している。活動のなかで感じるわくわく感など、楽しめる要素の存在や子どもが見通しをもって取り組むことが子どもの育ちにとって重要なはたらきをすることを認識している。また、明確な「活動内容―育ち」への見通しがあり、仲間関係を意識したねらい設定や焦点化したねらい設定を行ったり、次の活動との関連をふまえて効果的に作用するよう配慮したりすることがある。そして、「心情・意欲・態度」という視点が重視されており、記入にあたってはより適切な表現となるよう、語句の並びにも留意している。その他に、分類に応じた表記の存在がある。

表４　「内容」の添削・記述例

1	・知っている歌や新しい歌を歌う。●削除 ・しゃぼん玉の絵本を見て楽しむ。●「歌に興味を持つ」
3	・忍者になるという目的に向かって活動に取り組み、出来上がった達成感のもと手遊び「指忍者」を楽しむ。●「ことに期待を持って」。［「達成感のもと」に○印。］
7	・虹を説明したスケッチブックを見る。●「見て興味をもつ」 ・「にじ」の絵本を見る。●削除 ・「にじ」を歌う。●「歌うことを喜ぶ」
10	振り付けをしながら体を使い歌詞を覚え、歌を唄う。 ●『おたまじゃくし』のペープサートを見る。『おたまじゃくし』の歌を知る。友達と一緒に唄うなど。
14	・友達と気持ちを共有し、体で表現することの楽しさを感じる。●お話を聞いたり、手遊びをしたりする中で、友達と一緒に活動することの楽しさを味わう。

【「内容」のストーリーライン】

保育者は、「内容」が具体的記述となるよう配慮している。「心情・意欲・態度」という視点を基に、活動過程の重要性に留意しながら、導入の効果などを含めた子どもの情動の変化レベルまで配慮し、設定を行っている。そして、それらは発達段階を考慮した内容であることが前提である。記入にあたっては、活動で用いる題材などの詳細な記載まで行う場合もある。

表５　「環境の構成」の添削・記述例

6	●のりを使うなら手拭きを用意します。 ●［ 実習生が準備物としてあげた「紙コップカエルの完成見本」について ］絵があれば分かりやすいです。 ●作り方の工程を前に貼ってあげると、より分かりやすいと思います。 ●作ったカエルはどこで遊ぶか。まだ作り終わっていない子もいると思います。遊ぶスペースを確保しておくといいと思います。作り終わったグループから机を片付けたり、遊戯室があいていたら場所をうつしても良いと思います。
8	●クレパス、のりを使用→椅子×→机にしたら良い。 ●［ 準備物に ］画板・ふきん。
9	●［ 準備物に ］のりつけの紙。 ●手順を視覚化し、わかりやすく指導してください。

12	●黒板をいつ出すか。
13	●［ 配置図について ］保育者の有無。 ●広さ、全体、右が前。

【「環境の構成」のストーリーライン】

保育者は、子どもの発達特性への理解や人的環境の重要性の認識などを基に、具体的に子どもの姿を想定または具体的に場面を想定するなかで、活動にふさわしい空間イメージを描き、空間の効果的な活用や視覚教材の効果的な活用、有意義な活動時間の活用、または教材を提示する効果的なタイミングなどを検討している。その際には、保育者のなかに経験を活かした多様な選択肢があり、そこから最適なものを選び取るようにしている。選択肢の一つとしては、付加的準備物による効果の期待や習慣からの連想があげられた。

記述にあたっては、項目の趣旨の理解と具体的な記載、また整った書式、統一された表記の仕方を求めており、その理由として、明確に保育者が把握することの重要性と、記録の意義に配慮していることが考えられる。

表６　「幼児の活動」の添削・記述例

1	・実習生の周りに集まる。●「前」 ・しゃぼん玉の歌を口ずさむ子がいる。●削除 ・ピアノに合わせて歌い、もう一度歌いたいと関心を持つ。●「歌う」
6	・「999ひきのきょうだいのおひっこし」の読み聞かせを聞く。●絵本「　　」を見る。 ●このカエルの制作のおもしろいところは、ピョンとはねるところだと思いますので、カエルの動きをみんなでやってみたり、カエルの動きが出てくる手遊び、絵本や紙芝居を選んだり、実際のカエルを見せてあげたりすることで、子どものイメージがふくらむと思います。 ・友達の作品を見て興味を持つ。●友達の作品を見る機会は、余裕があれば作っている途中でも見せてあげると良いと思います。もちろん、作り終わってからでも良いです。
7	・実習生のピアノ伴奏に合わせて歌う。●いきなりピアノを弾くよりも、スケッチブックor絵本を見ながら先生が歌ってやる方がずっといいと思います。
10	●実習生の前に集まる。 ●予想される子どもの動き。 ●まとめの話。 ●担任に引き継ぐ。 ●「」［ 手遊び、絵本の内容 ］ ●実習生の問い掛けへの応え。 ・お友達と話をしていて実習生のお話をちゃんと聞けていない子どもがいる。●「削除」 ・友達。●「友だち」 ・「おたまじゃくし」のペープサートを見る。●歌詞を言いながら？見せるのみ？ ●（活動が展開する中で）自分の席に戻る？集まったまま？
11	・実習生に振り付けを教えてもらいながら、歌詞を覚える。●［「もらいながら」に下線］ ・上手に振り付けの真似をしている子どもがいる。●「楽しそうに」

【「幼児の活動」のストーリーライン】

保育者は、活動内容の醍醐味の理解を基に、具体的な子どもの姿を想定している。五感へのうったえと意欲の向上に関連があることを認識しており、もっている多様な選択肢から、より効果的な教材の活用や効果的なタイミングを検討するなどし、導入の熟慮から、活動の自然な流れに配慮し

ている。また、具体的な子どもの姿を想定することによって、実際の保育場面で臨機応変な対応が可能となることを示唆している。記述にあたっては、子どもが主体性をもった表現が用いられている。これは保育者のもつ主体的存在としての子ども観や保育者の立場の理解が反映されていると考えられ、「上手い下手＜『心情・意欲・態度』」の観点や独りよがりな評価の排除につながっている。

また、客観的に読み取れる姿のみを記述することやシンプルな表現が求められる一方で、順を追った具体的表記の必要性もあり、これは明確に保育者が把握することの重要性と、記録の意義に起因していると考えられる。その他にも、保育者は項目の主旨の理解やイメージしやすい言葉の活用、整った書式の重要性に留意している。また、記すべき内容の存在や統一された表記の仕方、パターン化された言い回しが存在する。

表７　「指導・援助の留意点」添削・記述例

2	●遊ぶ時の留意点は？場所は？
3	・興奮して集中していない時は、敵が来るから静かにするように伝える。●「など、忍者になりきれるような言葉掛けをし、注目を集める」 ・手拭き雑巾を各テーブルに配りながら、準備の遅れている子どもに目を配り、声掛けをしていく。●「進んでいない子」 ・付けるのが難しい子どもの援助をする。●「付けることが難しい時は」 ・立派な忍者になったことを伝え、これからも仲良く助け合ってかっこいい忍者のように生活するよう話をする。●活動を振り返り、楽しかった気持ちに共感しながら、様々な活動にも意欲的に又友達と協力できるような話をする。
5	・ある程度破り終わったら、保育者から次の作業を子どもたちに見せ、真似できるようにする。●「活動」 ●活動に参加しない子は？ ●自分で（新聞紙を）ちぎれない子は？ ●大きなボールでの遊びは？配慮。
6	●のりでカエルの目、手足をつけてすぐに遊ぶと、まだかわいておらず、とれてしまうかもしれません。１回実際に作ってすぐに遊んでみて試してみてください。又、のりをベトベトにしてしまう子もいるので、遊びにくくなるかもしれません。のりの量の言葉掛けもしてあげる方が良いかもしれません。 ・作り方の説明を終えたら机を出す。●椅子をうしろに下げると机が出しやすいです。 ・道具箱からカラーペンを持って来るように伝える。のりを配る。●のりも自分で取りに行けると思います。 ・作品を作れた子どもからカエルを跳ばして遊んでみるよう声を掛ける。●とばす時の気を付けることはありますか？ ・作った作品は持ち帰るため、遊んだらロッカーに片付けるよう伝える。●カエルは、又、後で遊んでも良いのか、もう遊ばず家へ持って帰るのか子どもは気になると思うので声を掛けてください。
12	・制作の内容を話す。●どういうことに気をつけるか。 ・見本の画用紙を出し、クレパスで色を塗って見せる。●模様。自分の立ち位置。 ・のりの使い方の説明をする。●ポイント箇条書き。 ・再度つけすぎないように声を掛ける。●つけすぎの子、してない子の対応。 ・折り紙のちぎり方、貼り付け方を説明する。●具体的に。 ・各テーブルに回り、一人３色好きな色を聞き、渡す。●タイミング。 ●できた子の待ち方、できてない子の対応。 ●どういう風になってほしいから声を掛ける。 ●のり、折り紙のタイミング。

【「指導・援助の留意点」のストーリーライン】

保育者は、場面に応じて必要な配慮の存在を認識しており、焦点化された具体的な視点を用いて、「指導･援助の留意点」を構想している。その際には、発達段階の理解や子どもの興味･関心の理解、日常の保育で得る見通しに基づき、具体的な子どもの姿を想定したり、子どもの心情の予測をしたりするなど、あらゆる状況のイメージをすることを通して、主体的な取り組みを引き出す援助や効果的な指導、保育者が安全を保証する役割を果たすために必要な対策などについて思案している。場面場面で必要となる焦点化された意図は、肯定的な受容をはじめとした子どもの「心情・意欲・態度」に配慮したものであり、同時に、ねらい達成への具体的留意点でもあり、一つの指導・援助に複数の意図が存在するものも多い。また、指導・援助にあたっては、自然な流れの重視があり、よりよい進行に向けての工夫が求められる。これらは、活動を充実させるために不可欠な要素であり、教材研究の重要性に気付く過程でもあるとともに、実践場面で臨機応変に対応するための手掛かりとなっていると考えられる。また、保育者は、次の活動とのつながりに重点を置くなど、次の実践や別の場面との連続性や接続を意識した留意点を構成している。

記述には、肯定的な表現や子どもが主体性をもった表現が積極的に用いられる。これは、保育者が抱く主体的存在としての子ども観や保育者の立場の理解に起因していると考えられ、それぞれの保育者がもつ保育観にのっとった適切な表現や意図的な語句の使用が行われている。他にも、項目の趣旨の理解や的確な表現、イメージしやすい表現、イメージしやすい言葉の活用、明確な意図の表記などが求められ、記録の意義を理解し、整った書式の重要性にも留意されている。

SCATによる分析結果から、保育者の指導計画作成過程における専門性として、以下の4点が示唆された。

（1）焦点化された視点の活用

子どもの姿を読み取る際や「ねらい」の設定、また「指導・援助の留意点」等において、焦点化された視点が活用されていることが考えられる。保育者は、毎日の保育のなかで積み重ねられている経験や、行事などから得られる特別な経験まで、それぞれを子どもにとってかけがえのないものと位置づけながら、表情や興味、関心の持ち方、向き方の変化などといった特定のポイントに着目し、育ちを捉えている可能性がある。

また、各項目の記述にあたっては、例えば「指導・援助の留意点」にみられるように、場面に応じて、安全を守るための留意点、より活動を楽しむための留意点、道具を適切に扱うための留意点、さまざまな子どもに対応するための留意点といったように、焦点化された視点に基づき項目が構成されている。このように、活動全体をある程度網羅することのできる複数の視点の活用は、充実した不足の少ない指導計画に近付くために重要な要素であると考える。

（2）子どもの姿や空間に関する具体的な想定

保育者は、前述した「（1）焦点化された視点の活用」をしながら、指導計画で設定された活動における子どもの姿や空間イメージを極めて具体的に想定していることが示唆された。その背景には、適切な発達への理解や、経験のなかで検証されてきた数々の情報がある。それらの知識や情報

を基に、保育者は、例えば“ＡはＢにつながる”といったような見通しを緻密な単位で形作っているのではないかと考える。

そして、具体的に想定した子どもや空間に対して、より適切に、あるいはより効果的に応答するため、想定の段階の次には、持ち合わせている多様な選択肢のなかから最適と思われるものを選び、実践する段階へとつながっていく。つまり、具体的な想定は、指導計画作成段階における調整や準備に活かされるだけでなく、実践場面における臨機応変な対応や子ども一人一人に寄り添った援助につながっている。

（３）主体的存在としての子ども観と保育者の役割の理解

指導計画作成過程においても、例えば、肯定的な表現を採用し、表面的に見える成果よりも活動全体を通しての子どもの「心情・意欲・態度」の観点を重視するなど、保育者が子どもを主体的存在としてとらえていることを明確に読み取ることができる。またそれと同時に、保育者の立場や役割に対する十分な理解がうかがえる。保育者は、伝達者としての役割も担っているが、保育や遊びの中心にいるのは子どもである（萩原、2009）。このような、適切な子ども観に裏付けられた援助である、子どもの意欲的な取り組みを引き出すはたらきかけが、子どもの育ちや学びに直結していると考えられる。

（４）指導計画のなりたちの理解と特定の形式の存在

まず、指導計画の各項目の相互関係への十分な理解があげられる。各項目は現在の子どもの姿を背景とし、ねらいを柱として構成されている。そこで保育者は、各項目が互いに影響し合う存在であることに留意しており、ねらいとの整合性や活動設定の相応性が担保されるよう、丁寧に調整を重ねていると考えられる。また、指導計画は、長期的に内容をとどめ後に振り返ることができ、他者と情報を共有する手段であるなどといった多様な機能をもつ記録の一つであることから、読み手を意識したより的確な表現や、統一した表記のあり方を求めているのではないかと推察することができる。

そして、決まった言い回しや連想される準備物の存在などがあり、これは、保育者が積み重ねてきた経験や所属する園の環境、文化が大きく影響して形成されたものであると考えられる。

５．今後の課題

今後の課題として、第一に、本研究では口頭での指導を分析の対象としていないことがあげられる。指導計画作成にあたっては、紙面上の添削だけでなく口頭での指導や助言等も考えられる。その際には、学生の理解に応じたより具体的な指摘があった可能性もある。また、実習生の指導案ということで、学生自身が気付くように直接的な指摘でなかったり、実体験による学びを深めるため意図的に助言しなかったりした箇所があったはずである。実習生指導という枠組みを外して添削するような条件の下で調査を行うことができれば、さらに保育者の思いを反映した記述が得られ、より保育者の意向に配慮した質的な分析が行えるのではないかと考える。

第二に、分析の対象が前期実習の指導計画であることである。後期実習では、学生に求められる

内容はさらに深く、高度になるはずであるため、引き続き検討していきたい。

そして、第三に、保育者の経験年数を考慮していないことである。経験年数の区分によって、記述の内容や方向付けのあり方、あるいは指摘の明示性などにおいて、差異が認められるのではないかと考えられる。従って、経験年数と記述内容の関連と傾向についても、今後検討していきたい。

引用・参考文献

文部省（1948）．保育要領

文部科学省（2008）．幼稚園教育要領解説．フレーベル館

文部科学省．幼稚園教育要領改訂の経緯及び概要．文部科学省ホームページ．（2016/08/30）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/026/siryo/07072701/007.htm

厚生労働省（2008）．保育所保育指針解説書．フレーベル館

萩原元昭（2009）．第２章　第１節　幼児主体性の育成と「見えない保育」．小田豊・青井倫子（編著）．新・保育ライブラリ　保育の内容・方法を知る　幼児教育の方法．北大路書房．pp.24-29.

浜口順子（2014）．平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性．教育学研究81（４）．日本教育学会．pp.448-459.

副士元春・名郷直樹（2011）．指導医は医師臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れられていない―指導医講習会における指導医のニーズ調査から―．医学教育42（２）．日本医学教育学会．pp.65-73.

真宮美奈子・川上琴美・赤井住郎（2004）．保育実践の熟達化に関する考察：経験年数の違いによる保育実践の語りの分析から．山梨学院短期大学研究紀要25．山梨学院大学．pp.71-76.

松延愛美（2013）．幼稚園教育における指導計画の様式と指導の改善．埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要 12．pp.37-43.

源証香（2008）．保育の成立を支える保育者のあり方に関する研究―「カン」の構造に着目して―．九州竜谷短期大学紀要54．九州竜谷短期大学．pp.69-97.

長廣真理子・加藤泰彦・尾崎恭子（2005）．保育計画の作成と展開Ⅰ．中国学園紀要　４．中国学園大学．pp.97-106.

奥山順子・山名裕子．2006．幼稚園教育における計画の位置づけ―保育者の意識調査にみる保育の計画性と保育者の専門性―．秋田大学教育文化学部研究紀要．教育科学61．秋田大学．pp.83-90.

大谷尚（2008）．４ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案―着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き―．名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）54（２）．名古屋大学大学院教育学研究科．pp.27-44.

大谷尚（2011）．SCAT：Steps for coding and Theorization：明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法．感性工学10（３）．日本感性工学会．pp.155-160.

大谷尚．SCAT Steps for Coding and Theorization 質的データの分析手法．（2016/08/30）http://

www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/
大井佳子・熊田凡子・向出圭吾（2014）．４年制での保育者養成における幼稚園教育実習指導試案（２）―実習生の指導計画を通して見えた幼稚園と大学の実習像―．北陸学院大学・保育陸学院短期大学部研究紀要７．北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部．pp.11-25.